

# HET LESPROJECT

de afronding van de beroepsvoorbereiding op een p.a.

*Henk Hollaar*

## 1 HISTORIE EN ORGANISATIE

Toen in 1968 de kweekschool tot pedagogische academie werd, veranderde er meer dan alleen een naam. Waren er aanvankelijk twee tweejarige leerkringen, afgesloten met een examen, en gevolgd door een derde leerkring voor de liefhebbers, na 1968 werd de vijfjarige kweekschool tot driejarige p.a. met één eindexamen.

De nieuwe opzet had voor Nederlands o.m. tot gevolg, dat de beroepsvoorbereiding veel centraler kwam te staan en dat zeer ten koste van de literaire vorming. Voor de beroepsvoorbereiding hebben we het volgende programma in hoofdlijnen ontworpen:

- in de eerste vier maanden is de student in een ‘propedeutische periode’, waarin hij o.m. moet komen tot eigen beheersing van de lagere-schoolstof;
- tot ongeveer pasen van het tweede jaar (plm. 12 effectieve maanden) bestudeert hij de taaldidactiek en beoefent die in de zgn. oefen- of leerscholen;
- tot het eindexamen in het derde jaar (weer plm. 12 effectieve maanden) ontwerpt hij een drietal zgn. ‘lesprojecten’, die hij op het examen moet verantwoorden.

Voor zo’n project verricht de student een omvangrijke voorstudie, formuleert een doelstelling, geeft een serie van meestal drie (soms vijf) lessen en bepaalt tenslotte het resultaat van zijn lessen voor zijn leerlingen en zichzelf; dit alles lichten we in hst. 2 toe.

Het rapport over zijn activiteiten telt vijftientig tot dertig bladzijden, afgezien van eventuele losse bijlagen; de omvang moet beperkt blijven ten gunste van de kwaliteit.

Ten aanzien van de werkwijze hier nog het volgende. Het is duidelijk dat we in grote lijnen het didactisch model van Van Gelder volgen; veel daarvan moest in 1970/71, toen de eerste projecten werden gemaakt, nog worden ingevuld. In de afgelopen vijf jaar is dat dan ook gebeurd in nauwe samenwerking met de studenten. Het model wordt in de projecten tegenwoordig als volgt uitgewerkt:

### *Hoofdstuk 1 Beginsituatie*

#### 1.1 De leerlingen en het klaslimaat

- 1 Waar geef je les?
- 2 Waar komen je leerlingen vandaan?
- 3 Hoe is de klas ingericht?
- 4 Hoe is de sfeer in de klas?

#### 1.2 De methode en het didactisch klimaat

- 1 Welke methode wordt gebruikt?
- 2 Waarop ligt het accent?
- 3 Hoe wordt het boek gebruikt?
- 4 Hoe is het didactisch klimaat?

#### 1.3 Literatuurstudie

#### 1.4 Stofanalyse

- 1 Wat doet de methode aan jouw onderwerp?
- 2 Schiet de methode te kort?
- 3 Taxonomie van jouw onderwerp
- 4 Waar zit de klas in jouw taxonomie?

#### 1.5 Begintoets

- 1 Opdrachten bij de onderdelen van de taxonomie
- 2 Analyse van het gemaakte werk
- 3 Antwoorden in schema
- 4 Conclusies

### *Hoofdstuk 2 Doelstellingen*

2.1 Wat hebben deze leerlingen aan deze kennis of vaardigheid?

2.2 Specificatie van de doelen

#### 2.3 Lesplan

- 1 Verdeling van de stof over de lessen
- 2 Overzicht van de te gebruiken oefenvormen

### *Hoofdstuk 3 De lessen*

#### 3.1 Les 1

- 1 (Herhaling) doelstelling
- 2 Lesontwerp
- 3 Lesverslag

3.2 en 3.3: als 3.1

### *Hoofdstuk 4 Evaluatie*

#### 4.1 Eindtoets

- 1, 2 en 3 analoog aan 1.5

#### 4.2 Conclusies

- 1 Wat hebben de leerlingen geleerd?
- 2 Wat heeft de lesgever eraan gehad?

Het eerste van de drie projecten voeren de studenten uit na pasen in het tweede jaar in de klas waar ze al enige tijd hun stage doorbrengen; de moeilijkheid van het werken met onbekende leerlingen en het rapport bij 1.1 en 1.2 wordt daardoor verkleind. Ze kiezen voor zo'n eerste project een eenvoudig onderwerp van taaltechnische aard, b.v. uit grammatica of spelling: meervoudsvorming bij *man* en *maan*, stoffelijke bijvoeglijke naamwoorden, het onderwerp, afkortingen, het alfabet, telwoorden, voltooid deelwoord als bijvoeglijk naamwoord gebruikt, zinsdeel ontdekken enz. enz. Over de (relatieve) eenvoud hiervan spreken we in 2.1.4.

Het tweede en derde lesproject zijn niet taaltechnisch van aard, maar richten zich op het taalgebruik. Ze worden in het derde jaar gemaakt, alleen of door twee samenwerkende studenten, die beide voor het geheel verantwoordelijk zijn. Deze projecten kunnen worden uitgevoerd op een lagere school, maar ook op een kleuterschool, bij het

b.l.o., l.b.o. of mavo; ook komt het voor, dat twee studenten een zelfde project op twee verschillende (lagere) scholen geven om dan de verschillen te bestuderen, maar dan zitten we aan de rand van een experiment waarvan de waarde discutabel is. Onderwerpen van deze projecten zijn b.v. leesvoorwaarden, vormen van studerend lezen, discussievaardigheid, interviewen, boekjes over . . . samenstellen, een hoorspel, creatief schrijven, drama, enz. Bij het kiezen van de onderwerpen waarover gelezen, gesproken enz. wordt, mogen de studenten aansluiten bij hun didactische specialisaties: biologie, geschiedenis, e.d.

Met deze lesprojecten in een regelmatig zich iets wijzigende vorm hebben we inmiddels vijf jaar ervaring opgedaan. De zin van dit werk zien de studenten algemeen in, ze zijn er gemotiveerd mee bezig en halen na het examen dan ook hun 'proefschriften' snel weg. Door dit laatste is het geven van voorbeelden voor dit artikel wat moeilijk; we zullen proberen uit pas ingeleverde werkstukken wat illustraties te lichten bij de hoofdlijn van het project. Deze hoofdlijn volgend, zullen we in hoofdstuk 2 aandacht geven aan de beginsituatie (2.1.0 - 2.1.5), de doelstellingen (2.2.1 - 2.2.3), de lesverslagen (2.3) en de evaluatie (2.4); in hoofdstuk 3 hopen we iets van de achtergronden van de projecten te belichten.

## 2 DE PROJECTEN

### 2.1.0 *De beginsituatie - algemeen*

In de lesprojecten wordt er o.m. naar gestreefd een nauwkeurige analyse te geven van de factoren die de te geven lessen gaan beïnvloeden. Dat zijn grofweg: de leerlingen in hun sociaal en pedagogisch-didactisch milieu, de stof in zijn al dan niet logische uitbouw, en de onderwijzer.

Aan deze laatste wordt doorgaans voorbijgegaan, terwijl hij toch een essentiële factor in het onderwijsproces is. Weliswaar wordt er in zijn opleiding naar gestreefd hem een aantal opvattingen en vaardigheden bij te brengen, maar zijn persoonlijkheid, die vaak nog zeer flexibel is, komt in de analyses van een project niet expliciet aan bod. Ze speelt wel mee b.v. in zijn doelstellingenkeuze en -verantwoording en zijn evaluatie, maar dan meestal slechts impliciet.

In de wel geanalyseerde beginsituatie houdt hij zich bezig met de leerlingen, de stof en hun relaties.

#### 2.1.1 *De leerlingen en het klasseklimaat*

De student gaat allereerst na wie zijn leerlingen zijn. Kleuters vragen een andere benadering dan leerlingen uit 2-l.h.n.o. en kinderen van 7 zijn anders dan die van 10. Verder vraagt aandacht het aantal kinderen in de klas, of het één groep is of een combinatieklas, de verdeling jongens - meisjes, de opstelling van banken of tafels en stoelen, de beschikbaarheid van andere ruimten en andere zaken die de bewegingsvrijheid tijdens de lessen beïnvloeden.

Dan schenkt de student aandacht aan de herkomst van de leerlingen; in samenhang met milieufactoren zijn er verschillen in taal-, ontwikkelings- en ambitieniveau te constateren

waarop de (a.s.) onderwijzer zich dient te bezinnen zowel bij het kiezen van zijn onderwerpen als zijn verwerkingsstof.

Verder observeert de student de sfeer in de groep: is er goede samenwerking of zijn er partijen, toonaangevende figuren en outsiders? Hoe gaat de klasseonderwijzer met de kinderen om, wat vindt hij van de klas - en omgekeerd? Wat vinden de leerlingen van 'taal': hebben ze het een prettig vak leren vinden?

Dat deze gegevens van belang zijn voor wie op een bestaande situatie moet inspelen, is duidelijk. De meeste gegevens zijn met een aantal gerichte observaties en enkele gesprekken wel te verzamelen. Sommige studenten maken zelfs met behulp van een enquête een sociogram, maar over de zin daarvan kan men verschillend oordelen: ze leggen wel sympathieën bloot, ook voor de leerlingen, maar of die ook functioneel zijn bij het lesgeven? Misschien kunnen ze helpen bij het voorbereiden van groepswork, maar of ze het pedagogisch-didactisch klimaat hanteerbaarder maken, is minder evident.

### *2.1.2 De methode en het didactisch klimaat*

In de tweede paragraaf van zijn beginhoofdstuk gaat de student na, hoe er lesgegeven wordt, met name bij 'zijn' onderwerp.

Allereerst: wat doet de taal- of leesmethode ermee: hoe wordt het onderwerp in de voorafgaande delen voorbereid, welke kenmerken heeft de leerling leren kennen en zijn die duidelijk, hoe wordt het onderwerp geoefend en hoe wordt het verderop uitgebouwd? Een nauwkeurige analyse van de opzet van zo'n detail (zie onderwerpen in 1) geeft meermalen aanleiding tot kritiek op goed bekend staande taalmethoden, wat heel nuttig is.

Vervolgens gaat de student na, hoe de onderwijzer de methode gebruikt: als hulp bij zijn lessen of als leiding ervan. Het laatste komt tamelijk algemeen voor, wat de onderwijzer overigens maar zeer ten dele verweten kan worden: hij moet meester zijn op wel erg veel terreinen en het gaat niet aan hem te meten met normen die gelden voor een leraar-specialist of zelfs maar een tweevakker. De (vele) goede onderwijzers die zich niet door het voortgezet onderwijs hebben laten weggopen, kunnen ook met een zwakke methode door zelf betere criteria aan te bieden en meer en gevarieerder werkvormen te hanteren de leerlingen motiveren en tot grote vaardigheid brengen.

Deze informatie verwerft de student, als in 2.1.1, door observaties en gesprekken, uiteraard met de nodige voorzichtigheid te voeren. In zijn project kan hij aansluiten bij de al gehanteerde werkvormen, maar zich ook richten op het introduceren van andere, b.v. groepstechnieken, als de onderwijzer tenminste bereid is erop voort te bouwen.

### *2.1.3 Literatuurstudie*

De student raadpleegt voor zijn project alle relevante literatuur. Allereerst de handboeken en daarna de studiën die hij in de brochure 'Taaldidactische documentatie 73 en de Aanvulling 74' (in 1976 verschijnt een nieuwe uitgave) kan vinden; het bezit van een goede bibliotheek is daarvoor wel een voorwaarde, maar waar vind je die?

In zijn project vermeldt hij alleen de studies die hij gebruiken kon met puntsgewijs de inzichten, werkvormen e.d. die hij heeft toegepast, zonder uitvoerig commentaar dus.

Omdat bij taalgebruik-onderwijs de leerlingen spreken, schrijven e.d. over onderwerpen van doorgaans niet-taalkundige aard, moet de student ook die 'stof' bestuderen; als gezegd (in 1) kan hij voor die onderwerpen aansluiting zoeken bij zijn didactische specialisaties.

#### 2.1.4 *Stof- en procesanalyse*

De paragraaf die in het project dan volgt, is het hart van de technische voorbereiding. In 1.4 tracht de student het te behandelen onderwerp en/of de te trainen vaardigheid 'in kaart te brengen'.

Bij de term *stofanalyse* hebben we het over de kennis en inzichten die de leerlingen kunnen verwerven: welke meervoudsvormen zijn er, in welke vormen komt het onderwerp voor en met welke criteria vind je het, maar ook - als de leerlingen gaan schrijven over b.v. het verkeer -: welke aspecten zitten aan zo'n onderwerp, of - bij vormen van b.v. studierend lezen -: wat is de leesteknische moeilijkheidsgraad van de aan te bieden teksten?

Zo mogelijk komen we hier tot een taxonomie: een lijst van stofonderdelen waarbij elk 'nummer' op één punt moeilijker is dan zijn voorganger - 'zo mogelijk', want taxonomieën zijn tamelijk gemakkelijk bij exact-taaltechnische onderwerpen te geven als grammatica en spelling, maar al moeilijker bij b.v. lexicologische, al helpen frequentietellingen dan wel een handje. Bij het opstellen van een taxonomie wordt rekening gehouden met de opbouw die de methode aanbiedt, tenzij die tekortschiet.

Bij de *procesanalyse* analyseert de student de opeenvolgende handelingen in een proces (als bij stellen, drama, lezen e.d.), waaraan uiteraard ook een stofanalysekant zit. De verschillende handelingen hebben vaak weer hun eigen taxonomie (b.v. het interviewen als stofverzamelingsstechniek bij het stellen), maar die zijn, zeker in hun onderlinge relaties, buitengewoon moeilijk te construeren, ofschoon het volstrekt duidelijk is dat een onvoldoende vaardigheid op één zo'n punt het proces kan verstoren. Bij de procesanalyses raken we aan de grens van wat we op het ogenblik kunnen overzien; dit is dan ook de voornaamste reden waarom we een grammaticaal of lexicologisch project in 1 eenvoudiger noemden dan een taalgebruiksproject.

Ter illustratie van beide soorten analyses geven we twee 'kale' taxonomieën:

- een stofanalyse van de spelling van de meervoudsvorm, en
- een procesanalyse van dramatische expressie.

We laten de commentaren bij de verschillende taxonomieën achterwege en volstaan met een paar opmerkingen aan het slot.

#### De spelling van de meervoudsvormen

0 Voorwaarden:

- 1 begrip van 'meervoud' hebben ('meer dan één' of een officiële term)
- 2 meervoud kunnen maken van een aangeboden zelfstandig naamwoord

# 1 Meervoudsvormen: grondwoord met er achter:

	-s	-en	-eren	bastaardmeervouden
1	tafels	stoelen	eieren	
2		hand <u>e</u> n	kind <u>e</u> ren	
3		mann <u>e</u> n	lamm <u>e</u> ren	
4		man <u>e</u> n		
5		huis/ <u>z</u> en		
6		brief/ <u>v</u> en		
7		kousen/fotografen		
8		koe <u>i</u> n		
9		zee <u>e</u> n		
10		industri <u>e</u> n		musea/bases/
11	la's	provinci <u>e</u> n		porti/e.d.
12		havik <u>e</u> n/dreumes <u>e</u> n		

## Opmerkingen:

- 1 Elke meervoudsvorm staat voor een probleemcomplex dat de student tracht te omschrijven.
- 2 Wat achter een cijfer staat, kan ongeveer in dezelfde periode worden aangeboden; het is duidelijk dat de -eren-meervouden later komen dan die op -s en -en waarmee ze hier parallel geschakeld zijn.
- 3 Een student die zich met 3 en 4 (mannen - manen) gaat bezighouden, verzamelt uit de methode eerst de grondig ingeprinte (normaal)woorden met daarnaast de vormen die de leerlingen 'vaak' en 'wel-es' gezien hebben; hij geeft geen globale taxonomie als bovenstaand maar werkt hem op zijn 'terrein' verder uit.
- 4 Een student die zich met 5 en 6 gaat bezighouden, laat 7 in zijn project natuurlijk nog even weg.
- 5 Spellingtechnisch oninteressante zaken als wegen, steden, provincies e.d. moeten natuurlijk ook worden gesignaleerd; ook de betekenisaspecten moeten meespelen.

## Dramatische expressie

We zien dramatische expressie als (nonverbale) pantomime-improvisatie. Variabelen daarbij zijn:

- de beweging: van klein tot groot: van enkele handbeweging tot een serie bewegingen van het hele lichaam
- de handeling: van enkele scène tot compleet verhaal  
van concreet tot abstract: van een alledaags gegeven via uitbeelding van psychische ervaringen tot (balletachtige) beweging-sec
- de interactie: van solospel, met evt. imaginaire tegenspeler, tot groepswerk met veel relaties
- de techniek: van onherkenbare uitbeelding via herkenbaar tot esthetisch uitgebalanceerd

Dit kan de volgende taxonomie opleveren, waarbij steeds naar het technische niveau 'herkenbaar' wordt gestreefd:

0 Voorwaarde: durf

1 Concreet - klein - solo: kopje thee drinken, wandelen, ergens binnenkomen

2 Concreet - klein - groep: suiker doorgeven, jas passen, touwtrekken

3 Concreet - groot - solo: ontwaken en opstaan, ramen zemen, sinterklaas

4 Concreet - groot - groep: op visite gaan, inbreken, door het oerwoud

5 Abstract - klein: verbazing (over . . .), groei, angst

6 Abstract - groot: machine, barbaars ritueel in oerwoud, dramatic movement

### *Opmerkingen:*

- 1 'Durf' noemen we voorwaarde voor drama. Bij drama vragen we namelijk publiekelijk aandacht voor het lichaam en dat roept bij velen remmingen wakker. Als enige durf ontwikkeld is, moet men komen tot concentratie, nodig voor de herkenbaarheid. Door speciale oefeningen zijn beide barrières te nemen, waarbij solowerk voorlopig vermeden moet worden: het eenvoudigst werkt 'simultaan-solo'.
- 2 Herkenbare expressie vraagt dat de speler een scherpe voorstelling heeft van wat hij wil verbeelden: indringend 'kijken'.
- 3 Bij abstracte onderwerpen lijkt ons het onderscheid solo - groep didactisch minder belangrijk; expressief is het natuurlijk van groot belang.
- 4 We onderscheiden dramatische expressie van dramatische werkvormen, waarin de zorg voor expressiviteit en technische perfectie ondergeschikt zijn aan een ander doel. Uiteraard kan een redelijke dramatische expressie de spreekvaardigheid ondersteunen; toch houden we drama liever vooralsnog nonverbaal, omdat in de praktijk blijkt dat de concentratie die nodig is voor tekstimprovisatie, de pantomimiek benadeelt. Combinatie van beide volgt wellicht beter in een later stadium, al hoeft uiteraard spontaan taalgebruik niet te worden tegengegaan.
- 5 Bovengegeven taxonomie geeft de student een 'raster' om de complexiteit van de te spelen handelingen te bepalen en ze op elkaar af te stemmen.

De boven gegeven taxonomieën zijn globaal; als gezegd, gaat de student zo'n taxonomie verder uitwerken met betrekking tot het door hem gekozen onderwerp: wie het over meervouden als *zeeën*, *industrieën* en *provinciën* wil hebben, kan het grootste deel van de meervoudentaxonomie voor gezien houden.

### *2.1.5 Begintoets*

Als de student zijn stofanalyse goed heeft uitgewerkt, wat buitengewoon moeilijk is, kan hij nagaan in hoeverre zijn leerlingen de stof of de vaardigheid al beheersen. Daarvoor construeert hij een begin'toets'. Deze toets heeft een diagnostiserende functie en wordt niet gegeven 'voor een cijfer', met selectieve bedoeling; de eindtoets (2.4.1) poogt wél te bepalen, in hoeverre de leerlingen door de lessen zijn vooruitgegaan. Het kunnen construeren van een diagnostische toets is natuurlijk ook van belang voor wie wil gaan differentiëren. Het CITO, dat al jaren geleden de diagnostische toets als een belangrijk te ontginnen terrein aanwees, heeft helaas op dat gebied nog weinig zichtbare vorderingen gemaakt.

In een aantal gevallen kan zo'n begintoets schriftelijk gemaakt worden, vooral bij meer technische onderdelen als grammatica, woordenschat, begrijpend lezen e.d.; meestal zal echter (naast een eventuele schriftelijke toets) een aantal observaties nodig zijn, met name ten aanzien van de vaardigheden.

We gaan hier niet diep in op de vorm waarin de opgaven gesteld kunnen worden. In vroeger jaren kozen de studenten vaak de vierkeuzetoets, tegenwoordig komen die minder vaak voor en ontstaat er een grotere variëteit in vraagtechnieken. Daarbij wordt ook meer aangesloten bij alledaagse vraagtechnieken die weliswaar minder 'objectief' zijn, maar meermalen belangrijke neveninformatie verschaffen.

Vroeger toetsten de studenten voor b.v. een stelproject deelvaardigheden als opgenomen in Wesdorps Itemtypen ter meting van de taalvaardigheid. Tegenwoordig zien we in dat met name de informatieverwerving een beslist te doorleven fase is voor een goede ordening en presentatie en dat deze fase met gegeven informatie onmogelijk kan worden overgeslagen. Een toets ordenen wordt zinloos als de leerlingen niet tegelijk de ordeningscriteria accepteren, en die criteria hangen weer af van het doel van de schrijver.

Hoe gaan ze dan wel te werk? Eén mogelijkheid is de opstelschriften door te nemen, maar die bieden slechts eindprodukten die over de voorbereidingsvaardigheid niet zoveel zeggen. Een andere mogelijkheid is, de leerlingen 'even' wat te laten schrijven, maar bij gebrek aan tijd en reële motivatie ('diagnose' is voor de leerlingen weinig boeiend) krijg je dan doorgaans een plichtmatig gevuld velletje papier met wat losse opmerkingen.

Tegenwoordig gaan de studenten meestal direct observerend aan het werk en proberen al gelijk bij de onderwerpkeuze in te spelen op de interesses van de leerlingen; ze kiezen in overleg met hen een doel (b.v. een boekje over wat je wilt worden) en kunnen dankzij de daardoor gewekte motivatie tijdens de verschillende fasen van het stelproces bijsturen. De begintoets is dus vervangen door een tamelijk open begin, uiteraard wel voorafgegaan door een paar dagen observeren en spreken met onderwijzer en kinderen. Deelprojecten bij stellen, als stof verzamelen door interviewen, of ordenen, zijn minder interessant, daar een produktieproces een eindpunt wil bereiken; ook b.v. gehouden interviewprojecten moeten gepresenteerd kunnen worden, b.v. in een boekje 'Interviews'.

Heeft de student zijn begin'toets' afgenomen, dan maakt hij een zo nauwkeurig mogelijke analyse van de resultaten: wat weten de leerlingen van de stof en hoe beheersen de leerlingen de vaardigheden. En het is allerm minst overbodig bij het interpreteren van die gegevens kritisch te blijven staan ten aanzien van de eigen vraagstellingen: is een gemaakte fout niet het gevolg van een onduidelijke opdracht? Voor verdere detaillering verwijzen we naar Co van Calcar en Henk de Bruyne: Algemene aanwijzing voor het gebruik van toetsen (CITO - RITP, 1972).

Uit de conclusies van zijn analyse kan de student in hoofdstuk 2 zijn doelstellingen afleiden.

Het rapport over de beginsituatie, hoofdstuk 1 van het project, omvat doorgaans een derde van het hele geschrift. Deze voorbereiding is o.i. de basis voor het effect van de lessen: heeft een student zich onvoldoende ingewerkt in alle aspecten van zijn project,



dan gaan de lessen verderop 'rammelen'. De voorbereiding hierop vormt dan ook de kern van de didactieklessen in de derde opleidingsfase (zie 1).

### *2.2.1 Doelstellingen - verantwoording*

In het tweede hoofdstuk houdt de student zich bezig met planning en reflectie daarop. Had hij voor zijn voorstudie nog maar een vaag beeld van wat hij wilde gaan doen ('iets aan discussietechniek' in 2-l.b.o. b.v.) nu moet hij op grond van zijn vooronderzoek zijn doel precies bepalen en de weg er naar toe uitstippelen. In hoofdstuk 2.1 motiveert hij zijn doel, in 2.2 specificeert hij het in hoofd- en nevendoelen en in 2.3 verdeelt hij zijn stof en de procesonderdelen over de lessen en verantwoordt hij de gekozen en afgewezen oefenactiviteiten.

In 2.1 geeft de student zijn motieven bij zijn doelstellingenkeuze. De centrale vraag daarbij is wat de leerlingen aan deze kennis of vaardigheid hebben. Bevorderen de lessen hun verstandelijke of emotionele of motorische groei en valt redelijkerwijs aan te nemen dat die groei voor deze leerlingen zinvol zal blijken te zijn? Het is duidelijk, dat het antwoord op die vraag de grootste moeilijkheden geeft. Op grond waarvan maak je zo'n toekomstvoorspelling? Of het kind op het moment van de les al aan die 'groei' toe is, valt wellicht uit de beginobservaties af te leiden, maar of het er later iets aan zal hebben?

Daarmee kom je terecht bij de toekomstvisie van de onderwijzer: die zal in eerste aanleg zelf, en soms in overleg met de ouders, bepalen of iets zinvol is en zal blijven. Verschillende redeneringen doen dan hun invloed gelden.

Gemakkelijk is het te redeneren: de leerlingen maken nog erg veel fouten (b.v. bij lezen of spellen), ze kunnen dus best nog wat extra oefening gebruiken. Bijna net zo lichtvaardig is de conclusie waartoe het voorgaande ook kan leiden: ze leren het toch nooit, of: ze gaan toch maar naar het l.b.o., dus doe maar wat 'gezelligs'.

Een dergelijke vroege determinatie is voor heel wat kinderen fataal en gaat bovendien uit van een onveranderlijke samenleving. De 'extra-beurt'-opvatting berust zelden op een goede diagnose en gaat meestal voorbij aan de vraag naar de oorzaak van het falen van het kind: hoe zat het b.v. met zijn 'leesvoorwaarden', kón die onderwijzer eigenlijk wel uitleggen en snapte hij zelf wel waar hij over praatte?

Een andere overweging is: ze vinden dit allemaal belangrijk; men sluit zich dan aan bij b.v. de uitkomsten van de RITP-enquête. Hoe nuttig zo'n onderzoek als thermometer misschien ook is, men kan niet de eigen verantwoordelijkheid naar de collectiviteit afschuiven - tenzij men de argumenten kent en deelt.

Ook een redenering is: ze vonden het altijd al zinvol dit te leren. Zo'n opvatting gaat misschien wat vlot voorbij aan het aantoonbare functieverlies van allerlei vroeger nuttige schoolvakken (denk b.v. aan luid lezen en grammatica). In onze dagen wordt dat nut terecht soms in twijfel getrokken en ontstaat de noodzaak van herbezinning en eventueel heroriëntatie, zonder zich overigens al te snel door leuzen op sleeptouw te laten nemen. Een opvatting als 'grammatica is onzin' mist fundament als men zich niet 'es heeft afgevraagd of die onzin ónze onzin is of een eeuwenlange verstandsverbijstering waarop wij 'verlicht' terugzien.

Ook de keuze van de onderwerpen waaraan de leerling zijn taalvaardigheid vergroot, wordt toegelicht. Taalonderwijs is behalve studie van het taalmateriaal vooral oefening in taalgebruik, en dat laatste heeft plaats door te spreken, schrijven e.d. over allerlei onderwerpen uit 'het leven'. Over die onderwerpskeuze wordt weinig gepraat: 'belangstellingskernen' is het advies, maar welke 'levensgegevens' worden gekozen, hoe worden ze gepresenteerd, welke waarden worden expliciet of impliciet meegenomen? Zulke vragen moeten gesteld worden in relatie tot de identiteit van de school, maar het denken over deze zaken verkeert nog in een vroeg stadium. Moet men deze vragen ook de leerlingen voorleggen, moeten zij de onderwerpen bepalen? En een onderwijzer met 'aardigheid' in een bepaald onderwerp, en dan ook meestal met speciale begaafdheid terzake, hoe democratisch kan hij zijn?

Zonder te pretenderen het terrein volledig te hebben omgeploegd, kan o.i. uit dit overzicht wel worden afgeleid met welke vragen de student zich hier moet bezighouden. Het is duidelijk, dat men met een opsomming van factoren die invloed doet gelden, nog maar aan het begin staat: binnen dit krachtenveld zullen beslissingen moeten worden genomen - en welke factor heeft dan de overhand, dan wel: welk compromis wordt gesloten?

Dat studenten geen definitieve antwoorden kunnen geven op vragen als de hierboven gestelde, is begrijpelijk; het belang van hun beschouwing over dit onderwerp schuilt eerder in het leren meedenken in een probleemcomplex, zodat ze op grond van een reeks overwegingen een beslissing kunnen nemen en enigszins verantwoorden.

### 2.2.2 Doelenspecificatie

Van het moment dat we met lesprojecten zijn begonnen, hebben we er bij de studenten op aangedrongen geen onhaalbare doelen te kiezen. Een doel moet binnen drie lessen, en bij een tweemanswerkstuk binnen vijf, te realiseren zijn. Als deze duur overschreden wordt, hangt dat meestal samen met een onvoldoende inzicht in de complexiteit van de stof voor deze de student nieuwe leerlingen; ook externe factoren kunnen overigens roet in het eten gooien (b.v. een schooltoets, gymnastiek, een uitstapje e.d.).

De studenten zijn vrij hun aanvankelijke doelen te herzien als zich tijdens de lessen problemen voordoen. Een lesproject hoeft niet feilloos te zijn; de student moet wel weten waar de problemen zaten, waardoor ze ontstonden en wat hij eraan moest doen. Een programma kan altijd worden bijgesteld.

Niettemin, de student formuleert in hoofdstuk 2.2 zo precies mogelijk, wat zijn leerlingen aan stof beheersen moeten dan wel aan vaardigheden moeten hebben verworven; hij formuleert dit zo nauwkeurig, dat daaruit al het beeld van de eindtoets naar voren komt. Bij een taaltechnisch project kan dat als volgt:

Na de lessen kunnen de leerlingen de persoonlijke voornaamwoorden in onderwerpsvorm opzeggen, weten dat deze woorden persoonlijke voornaamwoorden heten, kunnen ze de voorwerpsvormen ervan afleiden, kunnen beide soorten in zelf te maken zinnen gebruiken, en in aan te bieden zinnen aanwijzen; bovendien kunnen ze *het* als pers. vn. onderscheiden van *het* als lidwoord en eventueel *je* als pers. vn. van *je* als bezittelijk voornaamwoord. (De genoemde onderscheidingen zijn uiteraard in de stofanalyse verantwoord.)

Bij zo'n doelstelling kan de student minimumdoelen aangeven en extra's als uitlopmogelijkheid (de *het-* en *je-*gevallen in bovenstaand voorbeeld).

Bij de procesdoelstelling is het eind van het (b.v. stel)proces het te bereiken doel.

Wegens de complexiteit van zo'n proces kan geen der onderdelen ervan diepgaand worden uitgewerkt, tenzij men de spanning uit zo'n proces haalt. Natuurlijk kan men technieken, als interviewen, brainstormen e.d., die een deelvaardigheid van een proces vormen, wel apart in een project aan de orde stellen. De spanningsboog van zo'n proces kan beter niet te lang worden op de lagere school; twee tot drie weken aan een boekje werken (de student komt tweemaal per week voor een veertig minuten) is wel ongeveer het maximum, al kan het bij een onderwijzer-in-functie vanzelfsprekend korter.

### 2.2.3 *Lesplan*

In 2.2.3 geeft de student aan, hoe hij zijn stof over de tijd wil verdelen. Bij een meer technisch project (als spelling, woordenschat, maar ook studerend lezen) geeft hij aan welke onderdelen in les 1, welke in 2 en in 3 voorkomen en ook welke herhalings-elementen hij inbouwt.

In een project van b.v. vijftig woorden van verschillende gebruiksfrequentie, rondom het thema bankoverval, komen er in de eerste les dertig aan bod waaronder tien minder bekende, in les 2 worden die tien opnieuw ingebouwd en aangevuld met vijftien nieuwe waaronder weer vijf minder bekende; in les 3 komen er nog vijf nieuwe woorden bij.

In een procesproject komt hetzelfde materiaal natuurlijk voortdurend terug, maar plant de student vooral de verschillende uitvoeringsfasen met de erbij horende instructiemomenten (b.v. een demonstratie interviewen).

Behalve de verdeling van de stof over de verschillende lessen geeft de student in 2.2.3 dus ook aan welke instructie- en oefenvormen hij wil gebruiken en welke hij om wat voor reden uit zijn project heeft weggelaten. Omdat de meeste methodiekboeken daarover uitvoerige informatie verschaffen, gaan we er hier aan voorbij.

### 2.3 *Lesverslagen*

We gaan evenmin diep in op de lesverslagen. Ze beslaan meestal meer dan de helft van het project, maar van hun inrichting zal men zich op grond van eigen ervaring wel een indruk kunnen maken. Van elke les vinden we in het rapport de doelstellingen, eventueel met herzieningsmotieven, het lesontwerp en het verslag met evaluatie. In dit laatste wordt alleen verteld wat gesignaleerd moet worden, b.v. door welke vragen of opmerkingen de student gedwongen werd van zijn ontwerp af te wijken, hoe hij op de leerlingen kon inspelen, welke bijzondere reacties hij opmerkte en dergelijke. Dit verslag wordt afgesloten met een evaluatie en een beslissing over het al dan niet ongewijzigd voortzetten van het project.

Aan het verslag wordt vaak werk van leerlingen toegevoegd en gecommentarieerd; dit laatste is wel verplicht: wat valt aan dit werk te zien. Behalve bij de afzonderlijke lessen vindt men ook bijlagen bij het hele project. Stelprojecten monden vaak uit in een stapel boekjes waarop vaak met alle beschikbare handvaardigheid 'beeldend' door de leerlingen is gewerkt - de student die zich in zo'n richting specialiseert, combineert hier

twee studieterrainen. Daarnaast komen ook bandjes met hoorspelen voor of series foto's van dramatische expressie; ook uitgetypte protocollen van discussielessen worden wel bijgevoegd. Vooral aan de boekjes en banden zijn de leerlingen zeer gehecht; de student kost het meermalen moeite ze voor het examen een paar weken te lenen.

#### *2.4.1 Eindtoets*

Om niet in herhaling te vervallen: de eindtoets wijkt in constructie en rapportage niet veel af van de diagnostische begintoets (2.1.5); we stippen hier alleen een paar verschillpunten aan.

Bestrijkt een begintoets een tamelijk breed terrein, o.m. met een aantal vragen die de meeste leerlingen zeker nog niet zullen kunnen beantwoorden, de eindtoets beperkt zich tot wat de leerlingen in deze lessen gehad hebben (cf. de 'extra's' in 2.2.2).

Bij de eindtoets worden geen vraagtypen gehanteerd die de leerlingen in de voorafgaande lessen niet tegengekomen zijn, tenzij transfer van een vaardigheid nadrukkelijk ingebouwd was. Uiteraard kan ook zo'n eindtoets soms nauwelijks schriftelijk worden afgenomen.

Bij een produktproces is het geproduceerde het resultaat van de lessen en moet evaluatie zich daarop richten; een 'evaluatief opstel' voor het toetsen van verzamelen, ordenen en uitwerken kan door de belangrijke rol die het onderwerp daarbij speelt onder verschillende omstandigheden nogal uiteenlopende resultaten te zien geven. Het zou bovendien vrijwel evenveel tijd vergen als een gewoon project.

Zo mogelijk vergelijkt de student de resultaten van begin- en eindtoets per leerling, per onderdeel en voor de gehele klas. Is er in groepen aan een werkstuk gewerkt, dan is zo'n vergelijking wat moeilijker, maar kan wel gezocht worden naar de factoren die groep a stimuleerden en groep b afremden.

#### *2.4.2 Evaluatie*

Niet alleen het rendement voor de leerlingen wordt bepaald, ook voor de student moet het project wat opgeleverd hebben. Zijn 'winst' kan op allerlei terreinen liggen: op stoftechnisch en didactisch gebied, op het inspelen op leerlingen en het observeren en stimuleren van hun taalgebruik, maar ook ten aanzien van de doelstellingen of de opbouw van een cursus kan hij zijn inzicht vergroot hebben.

Bij de evaluatie komen ook fouten aan bod. Als de student zelf kan aangeven waar hij mis was en eventueel hoe hij kon bijsturen, is dat een punt in zijn voordeel. Dat het werk feilloos is, zal niemand van hem verwachten; wél dat hij zelf een diagnose stelt en daardoor indirect tot beter onderwijs komt. Overigens blijkt dit een van de moeilijkste onderdelen van een project te zijn: de a.s. onderwijzer kan niet gemakkelijk afstand van zijn activiteiten nemen en geeft zich, wellicht niet ten onrechte, het schouderklopje dat hij verdient.

### **3 COMMENTAAR**

Tot slot nog enkele woorden over onze motieven.

Eén daarvan gaven we al in 1: de projecten vormen o.i. een logische overgang van het

‘stukwerk’ aan de hand van een onderwijzer-mentor in de oefenschool naar het zelfstandig werken na het examen. Door zelf cursussen te ontwerpen zet de student bovendien de stap van zijn methodiekstudie naar de didactiek.

Een volgende reden om dit werk te doen, is dat de student zich onafhankelijk leert maken van het schoolboek, hoe goed dat soms ook is. Hij beseft dat hij er voor de kinderen is en dat het boek moet helpen als hij het nodig heeft. Dit leidt langzamerhand tot een ‘taalboek’-opzet waarmee hij reëel kan differentiëren.

Door zelf zijn teksten te schrijven en zijn taalgebruikonderwerpen te kiezen leert de student zijn taalonderwijs in totaliteitsperspectief te plaatsen. Hierdoor wordt integratie van vakken bevorderd, maar ook de ‘algemene’ ontwikkeling van leerling en student. Behalve didactisch leveren projecten ook pedagogisch winst op. De student moet enkele malen bewust inspelen op het ‘klimaat’ van hem onbekende groepen en dat is iets wat in zijn opleiding niet zo centraal staat. In een eigen klas ligt zoiets uiteraard wel anders, maar de projecten bieden een aanloop waarin je nog mág vallen.

De in hoofdstuk 2 gegeven beschrijving maakt wellicht een nogal technisch-analytische indruk. We zijn echter van mening dat de beroepsopleiding de student een ‘raster’ moet aanbieden dat hem de gelegenheid geeft te bepalen wat hij doet en kan doen. Dat belemmert een kind-gericht onderwijs allerminst; integendeel, een hiermee ‘gewapend’ onderwijzer zal gemakkelijker zich van programma’s losmaken en zich ten dienste van het kind stellen.

Het doel van dit artikel was de lezer een beeld te geven van inhoud en achtergronden van onze lesprojecten. In een ander artikel, over studerend lezen, hoop ik enkele voorbeelden op te nemen van werk dat studenten in november en december 1975 hebben verricht.